ROK • I • MARZEC • 1933/4 • R •
• NR • 7

PRACA w KLASACH ŁĄCZONYCH •

MIESIĘCZNIK

• ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO POŚWIĘCONY PRAKTYCE WYCHOWANIA I NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH • O KLASACH ŁĄCZONYCH

W. T. R.

• W • A • R • S • Z • A • W • A

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35

Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14, tel. 238-92.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, telefon 2-69-49

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna . . . . zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk. . . . . zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

Praca w Klasach
Łączonych
rok·I·1933/4·Nr.7
WARSZAWA

UWAGI O UMYSŁOWOŚCI DZIECKA WIEJSKIEGO

Cechy umysłu dziecka wiejskiego oraz jego zainteresowania intelektualne przedstawiają się tak ujemnie, zarówno w książeczce d-ra Kuchty, jak i w pracach innych autorów. głównie, jak zdaje mi się dlatego, że dziecko wiejskie poznawane jest w specjalnie niekorzystnych dla niego warunkach. Dotychczasowe wiadomości o właściwościach psychicznych dziecka wiejskiego pochodzą częściowo z badań testowych, głównie zaś z wypowiedzeń się nauczycielstwa. O tem, że testy obecnie używane są albo wcale, albo bardzo niedostatecznie dostosowane do badań dzieci wiejskich i nie mogą być sprawdzianem ich inteligencji, jest już dobrze wiadome i udowodnienia nie potrzebuje. Jeżeli zaś chodzi o miarodajność zdania nauczyciela, to pamiętać należy, że chociaż często stykać się on może z dzieckiem wiejskiem i po za szkołą, to jednak ocenia je wyłącznie z punktu widzenia potrzeb i celów dotychczasowej szkoły, a ten punkt widzenia jest wyjątkowo niekorzystny dla dziecka wiejskiego.

Szkoła dotychczasowa uważa za swój cel doprowadzenie dzieci wiejskich nietylko do poziomu rozwoju umysłowego uczni szkół miejskich, ale i do posiadania zasobu wyobrażeń i szeregu sprawności zupełnie takich samych, jakie posiadają dzieci, uczące się w mieście. Do osiągnięcia tego celu zmierza nauczyciel na wsi temi samemi drogami, jakie utarły się w mieście, posługuje się on temi samemi metodami nauczania. Sposób nauczania w szkołach miejskich, chociaż niedoskonały, daje tam jednak mniejwięcej zadawalające wyniki. Natomiast w szkołach wiejskich wyniki

pracy nauczyciela są naogół dużo gorsze. Różnice pomiędzy postępami dzieci miejskich i wiejskich przedstawiają się niestety poważnie. Stąd też płyną zarzuty w stosunku do dziecka wiejskiego, że umysłowo jest cięższe, mało ma zainteresowania do nauki, cechuje je ubóstwo wyobraźni i t. d. Zarzuty podobne (jakkolwiek może przejaskrawione u d-ra Kuchty), są zapewne słuszne, ale słuszne tylko o tyle, o ile traktujemy dziecko wiejskie wyłącznie z punktu widzenia jego postępów i zainteresowań, jakie przejawia w dotychczasowej szkole. Pytanie jednak, jakby przedstawiała się psychika dziecka wiejskiego, gdybyśmy je poznawać mogli w warunkach innych, dla niego korzystniejszych? Gdybyśmy je mogli obserwować przy pracy w szkole bardziej dla dziecka wiejskiego odpowiedniej, któraby nie popełniała w stosunku do niego kardynalnych błędów dydaktycznych i wychowawczych.

Szkoła dotychczasowa jest nieodpowiednia dla dziecka wiejskiego, daje mu bardzo niekorzystne warunki rozwoju, nietylko dlatego, że nie stosuje się dostatecznie do jego powolniejszego tempa myślenia, konkretyzmu (o czem wspomina d-r Kuchta), ale przedewszystkiem dlatego, że zarówno pod względem doboru materjału nauczania, jak i metod (co zresztą pozostaje w ścisłym związku ze sobą), jest obca życiu, dążeniom i nastawieniu całej psychiki dziecka wiejskiego. Ponadto (o czem później będzie mowa) szkoła wzbudza w niem takiego rodzaju ustosunkowanie się uczuciowe, jakie wpływa niezwykle hamująco na działalność umysłu.

Materjał nauczania w dzisiejszej szkole jest obcy dziecku wiejskiemu. Nie znajduje ono w niem nic, albo bardzo mało z tego, co miałoby jakiśkolwiek związek z jego światem. Poza nauką czytania i pisania (t. j. umiejętności nabazgrania papieru do gminy), wszystkie wiadomości wydają mu się zupełnie bezużyteczne. Nie może więc mieć dziecko dostatecznej pobudki do nabywania tych wiadomości.

Może jeszcze gorzej jest ze sprawą metod nauczania. Wypowiem tu zdanie może być zbyt śmiałe, ale wydaje mi się bezspornem, że większość błędów dotychczasowego sposobu nauczania daleko silniej daje się we znaki dzieciom wiejskim, niż miejskim. Przewaga formy podającej w nauczaniu nad poszukującą, rozkawałkowanie materjału nauczania, jego bezcelowość z punktu widzenia dziecka, werbalizm i t. d. Przeciwko temu wszystkiemu mniej buntuje się dusza dziecka miejskiego niż wiejskiego. Wynika to z odrębności nastawienia raczej — organizacji psychiki, jaką powoduje odrębność wpływów środowiska wiejskiego i miejskiego.

Dziecko w mieście mało rzeczy robi samo. Nie bierze udziału w pracy ojca i osób bliskich i rzadko nawet widzi tę pracę, która odbywa się gdzieś daleko i jest przeważnie mechaniczną, a więc i dla samego robotnika mało interesującą. Bardzo mało styka się

też dziecko miejskie ze zwierzętami i z roślinami, w każdym razie nie może ustosunkowywać się do nich aktywnie, hodować, zajmować się niemi, przez co wnikać nieświadomie w tajemnice życia przyrody. Oddalone od świata ludzkich czynności i świata przyrody, dziecko miejskie całe swe zainteresowania kieruje na słowa. Stara się ono zrozumieć wyrazy słyszane. Gdy jest trochę starsze, odczytać i zrozumieć treść reklam, tytuły sprzedawanych na ulicach gazet i książek. Przyzwyczaja się ono od maleństwa do wchłaniania bez wyboru wiadomości, które nie są ani jemu, ani nikomu bardzo potrzebne. Przyzwyczaja się również do tego, że wielu słów nie rozumie, że mnóstwo wiadomości nie daje się powiązać ze sobą. Przyzwyczaja się ono do biernej postawy wobec przyswajanych wiadomości.
Szkoła czyni w dalszym ciągu to samo, co zaczęło się dla dziecka miejskiego już w jego środowisku. Szkoła daje obrazy, pojęcia, przekonania, do których dochodzi głównie za pośrednictwem słów, a nie działania. Pobudza też czasami do rozumowania, ale jedynie do rozumowania jakby na krótszą metę, bo prowadzącego do rozwiązywania zagadnień częściowych, nie zaś całkowitych, jakie stawia życie, jakich rozwiązywanie wymaga „pełnego procesu rozumowego"[1]). Szkoła dotychczasowa nie uczy więc myśleć we właściwem znaczeniu tego słowa, bo nie ćwiczy podstawowej funkcji w myśleniu — „czynności organizowania poszczególnych procesów poznawczych"[2]). Inaczej powiedzieć można, że szkoła działa pod pewnym względem dezorganizująco na psychikę dzieci, ponieważ żąda. aby w ich umysłach zachodziły procesy poznawcze, jakby urywkowe, nie podporządkowane czynności organizacyjnej, nie kierowane dążeniem do jakichś wyraźnych celów. Te wady dotychczasowego systemu nauczania szkodzić muszą oczywiście i dziecku miejskiemu. Nie przyczyniają się bowiem do przygotowania zeń człowieka czynu, sprzyjając raczej wytwarzaniu się tak często spotykanego typu inteligenta, naładowanego wiadomościami, umiejącego o wszystkiem mówić, a niezdolnego do jakiejkolwiek myśli samodzielnej i do pozytywnych wystąpień realnych. Ale w szkole błędy te są znośne dla dziecka miejskiego, są dlań do wytrzymania. Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa, gdy chodzi o dziecko wsi. Wpływ życia wiejskiego na organizację jego psychiki jest wprost odwrotny.

Dziecko wiejskie obserwuje pracujących rodziców, rodzeństwo, sąsiadów. Widzi ono całkowity cykl ich czynności, a nie poszczególne fragmenty, widzi też rezultaty ich pracy, czego prawie nigdy nie może widzieć dziecko miejskie, odczuwa też ono celowość całego cyklu pracy. Poznaje też ono życie przyrody, obser-

---

[1]) D e w e y — „How we think".
[2]) Z. N. I w a n o w s k a — „Zarys psychologji" (rękopis).

wuje i bierze udział całą swoją istotą w kolejno zmieniających się porach roku i wczuwa się przez to w wielkie procesy życiowe: „wzrostu i zamierania".[1]) Nie ujmuje ono może tak łatwo związku przyczynowego, jak jego rówieśnicy z miasta, nie ma bowiem nastawienia na mechanistyczny sposób traktowania świata, który daje kontakt z wytworami fabrycznemi, z całym ruchem wielkomiejskim, ale zato intuicyjnie, podświadomie bliższem jest może zrozumienia przejawów życia.

Wieśniak nie zna urywków rzeczywistości, kawałków; wszystko przedstawia mu się całościowo, harmonijnie, wszystko ma swój porządek, kolejność, cel. Jakiś cel mają też według niego nieszczęścia rodzinne, zniszczenie całorocznego dorobku przez niespodzianki przyrody i t. d. Czuje on, że są to cele wyższe, boskie, czy też wrogich mocy, obawia się ich, lecz znosi spokojnie, bo są przeznaczone, celowe, do czegoś potrzebne.

Wieśniak mało mówi, pogardliwie traktuje on ludzi gadatliwych, używających słów bez właściwej potrzeby, bez celu, ale nieustannie jest on czynny, obmyśla, projektuje w sposób bezsłowny dalsze i bliższe swe prace. Zajęcie wieśniaka napozór monotonne, wymaga jednak ogromnej umiejętności, organizacji wysiłków, zdolności wykorzystywania każdej chwili pogody, każdej sprzyjającej okoliczności. Kobieta na wsi musi posiadać umiejętność organizowania swego dnia, żeby móc sprostać ciężkim, licznym i różnorodnym swym obowiązkom. Dzieci od małego biorą udział w pracy rodziców i w ich projektach. Niesłuszny jest, według mnie, pogląd, że dzieci pracują jedynie z przymusu. Samo życie, nastawienie rodziców, wciąga ich w orbitę ich czynności, sprawia, że stopniowo „wrastają one w pracę". I tu trzeba podkreślić ogromną różnicę warunków, w jakich wzrasta dziecko wiejskie i miejskie. To ostatnie pragnie stać się w przyszłości niemal zawsze czemś innem, niż są jego rodzice, czemś w każdym razie wyższem w hierarchji społecznej. Stąd płynie lekceważenie dla pracy ojca, dla zajęć domowych matki. Nawet więc ze strony dziewcząt niema w mieście „wrastania w pracę"[2]), które stanowi tak ważny czynnik wychowawczy na wsi. Utylitaryzm chłopski, który tak zwykle podkreśla się, wyraża się przedewszystkiem w poczuciu, że każdy wysiłek musi być celowy, każda wiadomość o tyle ma wartość, o ile prowadzi do działania, do rozwiązania jakiejś trudności napotykanej w pracy. Musi prowadzić do spełnienia jedynie ważnego, dostojnego zadania, jakiem jest dla wieśniaka przyczynianie się do płodności ziemi.

---

[1]) Springschmidt.

[2]) P. S t e i n e r — „Wie erlangt man die Erkentnis der Höheren Welte".

Z takiem więc nastawieniem, przejętem od środowiska, z tak mniejwięcej zorganizowaną przez życie psychiką, przychodzą dzieci wiejskie do szkoły. Szkoła zaś oprócz nauki czytania i pisania, która teoretycznie uważana jest przez rodziców i dzieci za niezbędną, faktycznie jednak wydaje im się dosyć nudną i w życiu bezpośrednio mało przydatną, nie daje im nic. (Na wsi niema szyldów, ani reklam do odczytywania; czytanie i pisanie potrzebne jest głównie dorosłym, dla stosunków z gminą). Natomiast daje dzieciom wiejskim mnóstwo wiadomości zupełnie z ich punktu widzenia obojętnych. Rzeki w Afryce lub w Australji plantacje trzciny cukrowej, życie ludzi innych ras, których nawet sobie wyobrazić nie potrafią, tak jest dalekie, nierealne. Bezpodstawnem wydaje się też dzieciom żądanie ze strony nauczycieli, żeby poprawnie wyrażały swe myśli, pisały ładne wypracowania i t. d. Żadnego nie widzą one w tem celu, bo dosyć przecież papier nabazgrać, by go w gminie odcyfrowano. Te bezużyteczne, jak im się zdaje, zajęcia szkolne. zabierają dzieciom czas, który cenić umieją, bo wiedzą, jaką doniosłość posiadają dla gospodarstwa krótkie dnie jesienne, niespodziane chwile pogody. Podczas gdy rodzice pospiesznie kończą zbiory, dzieci, zamknięte w szkole, wyglądają niecierpliwie przez okno, lub siedzą senne i zniechęcone. Umysły ich stają się wówczas jakby sparaliżowane, miny całkiem ogłupiałe. A są to twarzyczki tych samych dzieci, które tak żywo i rozsądnie umieją rozprawiać o gospodarstwie, a jeszcze mądrzej pracować, radzić sobie w najtrudniejszych sytuacjach w polu, lesie i oborze. Trzeba też wziąć pod uwagę wpływ dzisiejszej szkoły na samopoczucie dziecka wiejskiego, na powstawanie w niem uczucia małowartościowości, które z kolei odbija się fatalnie na funkcjonowaniu jego strony umysłowej.

Nauczyciel, szkoła, cała wiedza szkolna, przeciwstawia dziecku świat inny, wspaniały, daleki, w którym niema najmniejszego miejsca dla niego, dla pracy jego rodziców, która zdawała się mu dotychczas tak ważną i dostojną. W ustach nauczyciela, w świetle wiedzy szkolnej, wieś i wszystkie jej zadania stają się nędzne, małe, nie warte wysiłku. Nauczyciel, pochodzący nawet z tej samej okolicy, przejęty jest mimowoli poczuciem wielkości kultury miejskiej i patrzy zgóry na życie wsi. Identyfikuje on kulturę towarzyską i umysłową z miejskością i stara się co prędzej wyzbyć cech wieśniaka, odrzucając przytem wraz z ujemnemi dużo bezcennych właściwości. Seminarjum nie nauczyło go, niestety, cenienia i właściwej interpretacji życia wiejskiego. Jakież może być wobec tego samopoczucie dziecka wiejskiego w szkole? Jeżeli teorję Adlera[1]) uważamy za słuszną, to powinniśmy przypuszczać, że dotychczasowy sposób nauczania w szkole i do-

---

[1]) A l f. A d l e r — „Menschenkenntins“.

tychczasowy stosunek nauczyciela do włoscian, musi w dziecku wiejskiem wywołać niepożądaną reakcję uczuciową. Może być ona dwojakiego rodzaju: albo dziecko czuje się przygniecionem wspaniałością kultury, którą uważa za miejską, upokorzone w swojej wiejskości wraz z rodzicami i całem życiem wsi, — albo też odwrotnie, reaguje buntem i stara się pogardzać wszystkiem, co idzie z miasta, co usiłuje wsi imponować. Należy pamiętać, że chłopi mają naogół skłonność do wywyższania się we własnem przekonaniu, jako właściciele ziemscy, od nikogo niezależni i traktowania w sposób lekceważący wszystkich sługusów i parobków, za jakich uważają również urzędników i nauczycieli. Jasnem jest chyba, że ani jeden ani drugi z rodzajów reakcyj uczuciowych nie sprzyja nauce szkolnej, więcej jeszcze — ten rodzaj ustosunkowania się do nauki może uniemożliwić dziecku zupełnie jakiekolwiek w niej postępy.

Jeżeli do tego dodamy jeszcze oszołomienie dziecka przez nadmiar słów, któremi zasypuje go nauczyciel, znudzenie i zniechęcenie, jakie powoduje dotychczasowy sposób nauczania oraz obcość materjału nauczania, to możemy sobie wyobrazić, jak się to biedne dziecko wiejskie musi na tle szkoły przedstawiać! Nic dziwnego, że pisząc o niem, mówią. że jest tępe, ciężkie w myśleniu i t. d. Może jednak sąd o dziecku wiejskiem wypadłby zupełnie inaczej, gdybyśmy obserwować je mogli w warunkach, umożliwiających mu prawdziwie normalny rozwój. Warunków takich jeszcze nigdzie nie stworzono, możemy więc jedynie wyobrażać je sobie i czynić przypuszczenia, jakby wówczas przedstawiały się właściwości dziecka wiejskiego. Nie przeprowadzono również dotychczas doświadczeń dla porównania zachowania się dzieci wiejskich i miejskich w identycznych warunkach. Spróbujmy jednak uczynić to w wyobraźni, posługując się znajomością uczni w szkołach w mieście i na wsi.

Przypuśćmy, że nauczyciel mając w klasie dzieci i miejskie i wiejskie, prowadzi lekcję w sposób najczęściej dziś stosowany, mianowicie zadaje ciągle klasie pytania i to przeważnie pytania szczegółowe[1]), a nie tematowe, z których uczniowie nie mogą domyślić się, do czego nauczyciel w końcu zmierza. Jakże więc reagować będą na nie dzieci wiejskie i jak miejskie? Dzieci miejskie przeważnie trochę ożywią się, umysły ich zostaną pobudzone do szukania odpowiedzi na postawione pytanie. Większość dzieci wiejskich natomiast pozostanie bierną. Nie widzą one celu tych pytań, nie rozumieją, co komu przyjdzie z otrzymanej odpowiedzi, nie odczuwają wewnętrznej potrzeby wysiłku umysłowego. Pobudka - obawa przed niezadowoleniem nauczyciela jest zewnętrzna i nie może wprowadzić w ruch czynności ich

---

[1]) Stevenson — „Metoda projektów w nauczaniu".

umysłu. Nie tylko na lekcjach głośnych, t. j. polegających na takiej czy innej formie wymiany słów nauczyciela z uczniami, będą dzieci wiejskie zachowywać się biernie. Tak zwana metoda doświadczalna, np. na lekcjach przyrodoznawstwa, odniesie niewiele lepszy skutek, jeżeli cel doświadczeń nie będzie wydawał się dzieciom wyraźnie potrzebny. Np. doświadczenia z dziedziny mechaniki, stwierdzające t. zw. prawo dźwigni, słabo tylko zainteresują dzieci wiejskie, jeżeli doświadczenia te nie zostaną przeprowadzone w momencie, w którym dzieci odczują potrzebę rozwiązania pewnej trudności, powstałej w trakcie wykonywania jakiejś pracy celowej np. podnoszenia ciężkiego głazu, budowania kołowrotu do podnoszenia ciężarów, prymitywnej windy i t. p.

Pytania nauczyciela, a nawet najciekawsze, ale bezcelowe z punktu widzenia dziecka wiejskiego, doświadczenia nie wzbudzą w niem prawdziwego zainteresowania. Pozostanie ono apatyczne i bierne. Ten sam sposób nauczania daleko bardziej ożywi dziecko miejskie, czynniejszy udział weźmie ono w lekcji.

A teraz wyobraźmy sobie tę samą klasę, wykonywującą jakąś pracę pożyteczną, np. zakładanie ogródka, karczowanie pni drzewnych, budowanie windy i t. d. Oczywiście, że każde normalne dziecko, wychowane zarówno na wsi, jak i w mieście, zabierze się z zapałem do podobnej pracy. Niema bowiem silniejszego instynktu w dziecku, jak „instynkt tworzenia"[1]), robienia czegoś samemu i to robienia rzeczy całkowitych, prawdziwych. Ale pomiędzy dziećmi miejskiemi i wiejskiemi zachodzić i tu będą pewne różnice. Siła zapału dzieci wiejskich będzie w znacznym stopniu uzależniona od tego, czy rezultaty wykonywanej pracy będą doraźnie użyteczne, z ich życiem bezpośrednio związane. Pozatem dziecko wiejskie okaże się z pewnością zaradniejsze w pracy fizycznej, odbywającej się w warunkach naturalnych, może też bardziej pomysłowe, napewno konsekwentniejsze, systematyczniejsze, a nadewszystko bardziej wytrwałe, wprost nieustępliwe wobec trudności, napotykanych w pracy, pragnące ją za wszelką cenę doprowadzić do końca. Dziecko wiejskie będzie też bardziej spostrzegawcze (spostrzegawczość dzieci wiejskich i wogóle wieśniaków jest wprost zdumiewająca). Co do nabywania wiadomości teoretycznych, których potrzeba okaże się w trakcie pracy, dzięki konieczności rozwiązania jakiejś trudności, to oczywiście nie można przewidzieć, która z tych dwóch grup dzieci sprawiałaby się lepiej. Nabywanie wiadomości tą drogą jest tak naturalne dla umysłu ludzkiego, a zwłaszcza dziecięcego, że zawsze będzie łatwe. Oczywiście, że gdy zajdzie potrzeba (np. w starszych oddziałach) szukania wiadomości po

---

[1]) D e w e y — „Szkoła a społeczeństwo".
M. C. D o u g a l l — „The outline of Psychology".

książkach, to dziecko wiejskie może gorzej dawać sobie z nią radę, niż miejskie, ale w zdobywaniu wiadomości na podstawie własnych obserwacyj, przypominaniu minionych doświadczeń, oraz rozumowania z pewnością nie ustąpi dziecku miejskiemu. Możliwe nawet, że je przewyższy, ponieważ pobudzać je będzie wytrwałe, nieustępliwe dążenie.

Dziecko wiejskie potrafi pracować wytrwale, inteligentnie, dochodzić do przekonań drogą najbardziej zawiłego rozumowania, trafnych obserwacyj i nietylko nie ustąpi, lecz może przewyższy dzieci miejskie, ale jedynie wówczas, gdy przekonania te zdobywa w trakcie samodzielnie wykonywanej pracy, która jest wyraźnie potrzebna i z życiem wiejskiem bezpośrednio związana. Wiadomość, która nie jest potrzebna do wykonania jakiejś pożytecznej czynności, nie ma wprost dostępu do jego umysłu, jest balastem, przeciwko któremu broni się cała dusza wieśniaka.

Umysł dziecka miejskiego zaś daje się z łatwością prowadzić przez nauczyciela, jakby na sznurku, można to dziecko skłonić do różnorodnych i bezcelowych dlań wysiłków umysłowych, do wchłaniania nieskończonej ilości wiadomości, do zastanawiania się nad zagadnieniami które do niczego nie prowadzą. Oczywiście, że w szkole tacy uczniowie są wygodni, ale to też i robi z nich szkoła ludzi, którzy posiadają wielkie zapasy słabo powiązanych wiadomości, jakich do niczego w życiu zastosować nie potrafią; umieją je jedynie zużytkować jako gładkie, wypowiadanie dla popisu frazesy.

Używając języka dzisiejszej psychologji, można powiedzieć, że struktura psychiczna dziecka miejskiego ulega łatwo wpływom, które sprawiają, że staje się ona nieprawidłowa. Strukturę psychiczną uważamy za nieprawidłowo rozwiniętą, np. wówczas, gdy wytwarzają się w niej struktury częściowe, niepowiązane z całością, gdy zjawiają się luki w strukturze. Dziecko wiejskie zaś broni się usilnie przeciwko temu. Struktura jego psychiki jest prawidłowa, zwarta, niema tam luk. Procesy poznawcze dziecka wiejskiego są zawsze zorganizowane, inaczej, podporządkowane funkcji organizacyjnej. W jego umyśle zachodzą tylko zorganizowane, podporządkowane tej podstawowej organizacyjnej funkcji procesy, a nie luźne, jakoby urywkowe, niepowiązane organicznie ze sobą, do jakich właśnie dziecko miejskie jest przyzwyczajone.

Funkcja organizacyjna, chociaż pomijana przez dawniejszą psychologję, odgrywa w działalności naszego umysłu niezmiernie ważną rolę. Posiadanie dyspozycji co do tej funkcji w silniejszym czy słabszym stopniu przesądzi o tem, czy człowiek potrafi w życiu stać się jednostką twórczą, organizatorem jakiejkolwiek dziedziny życia, czy też mechanicznym wykonawcą. Zarówno kierowanie losami kraju, armji, tworzenie nowych prądów w nauce, jak i praca w najskromniejszym zakresie, wymaga czynności organizacyjnej. Matka, gospodyni najuboższego domu, musi po-

siadać zdolność organizacji, gdyż inaczej rozprzęgnie się życie, zachwieje się byt rodziny. W życiu uczuciowem, moralnem, człowiek, obdarzony zdolnością organizacji, potrafi podporządkować swe pragnienia dążeniom przewodnim, dążeniom do ideału i wprowadzić ład i harmonję, zarówno w swą duszę, jak i w całość swego postępowania. Jeżeli chodzi o rozwój umysłowy, to śmiało rzec można, że łatwiej jest nabyć wszelkie wiadomości, rozwinąć wszelkie inne dyspozycje umysłowe, niż tę jedną podstawową, jaką jest dyspozycja do czynności organizacyjnej. Czy możemy więc przyznać dziecku wiejskiemu wyższy stopień zdolności do funkcji organizacyjnej, niż dziecku miejskiemu? Byłoby to przyznaniem ogromnej wyższości. Sprawę należy postawić inaczej. Dziecko wiejskie albo wogóle nie jest czynne umysłowo, albo też czynność jego umysłu jest zorganizowana, to jest poszczególne procesy poznawcze podporządkowane są funkcji organizacyjnej. Dziecko miejskie natomiast przyzwyczajone jest do czynności umysłowej niepowiązanej, nie podporządkowanej funkcji organizącyjnej, ale zato częściej jest ono czynne, łatwiej pobudliwe niż dziecko wiejskie. Innemi słowy można powiedzieć, że ilościowo więcej procesów poznawczych zachodzi w umyśle dziecka miejskiego, natomiast jakościowo funkcjonowanie umysłu dziecka wiejskiego stoi wyżej, jest prawidłowsze bo podporządkowane funkcji organizacyjnej.

Struktura psychiczna dziecka wiejskiego jest zato mniej rozczłonkowana niż u dziecka miejskiego tego samego wieku. Odnosi się to zarówno do strony umysłowej, jak i do uczuciowej jego psychiki. Ma ono mniej pobudek, mniej wiadomości ze świata do niego dociera, a przedewszystkiem dla tego, zarówno umysł dziecka wiejskiego, jak i jego uczuciowość pozostają w stanie mglistym nie rozczłonkowanym, że mało posługuje się ono mową. (Wiemy od Piaget'a [1]). że wypowiadanie słowami zarówno tego, co wiemy w formie sądu jak i uczuć, sprawia, że stają się one bardziej dojrzałe, rozczłonkowane). Wiedza dziecka o świecie, jego pojęcia, pozostają w stanie mglistym nierozczłonkowanym. Zgadzam się z d-rem Kuchtą, że dziecko wiejskie myśli raczej na płaszczyźnie ruchów, a nie na płaszczyźnie słów (według wyrażenia Piaget'a). Ale nie trzeba tego uważać za jakąś specjalną niższość umysłową. Pytanie, czy myślenie słowne jest zawsze potrzebne i czy nie jest możliwe dojście do nowych przekonań, stanowiących nawet o znacznym postępie w jakiejś dziedzinie życia, właśnie tą drogą bezsłowną? Bo trzeba pamiętać, że myślenie bezsłowne niezawsze jest tem samem, co myślenie konkretne, które właściwe jest ludziom niewykształconym, a jeszcze w większym stopniu ludziom prymitywnym. Myślenie nazywamy konkretnem, jeżeli posługuje się ono wyobrażeniami przedmiotów

---

[1]) Piaget — „Mowa i myślenie dziecka".

a nie pojęciami, w myśleniu abstrakcyjnem zaś operujemy pojęciami. Istnieją oczywiście różne stopnie abstrakcyjności myślenia. Ale nawet w myśleniu o wysokim stopniu abstrakcyjności, np. w trakcie pracy naukowej, człowiek zwykle dopomaga sobie choćby strzępkami wyobrażeń [2]) albo schematami myślowemi [3]). Otóż u niektórych osób wyobrażenia słów mogą spełniać rolę takich wyobrażeń symbolicznych. Inni zaś dopomagają sobie schematami ruchowemi. Pojęcia nowe i trudne, np. pojęcie „struktury" w dzisiejszej psychologji mogą tworzyć się (w umysłach nietylko uczni z seminarjum, lecz i psychologów) właśnie przy współudziale takich schematów ruchowych. Ludzie, którzy dopomagają sobie schematami ruchowemi, myślą często bezsłownie. Nie dowodzi to żadnej niższości umysłowej, może jedynie trochę utrudniać wypowiadanie myśli słowami. W każdym razie w życiu praktycznem zbyteczna jest chyba umiejętność wyrażania słowami każdej drogi dochodzenia do przekonań, czego tak uporczywie żąda dotychczas szkoła. Najważniejszą chyba rzeczą jest, żeby wogóle ta droga była prawidłowa.

(C. D. N.) Z. NARUTOWICZ-KRASSOWSKA

O STAŁE ZESPOŁY NAUCZYCIELI SZKÓŁ I-GO STOPNIA

Nowa ustawa o ustroju szkolnictwa przewiduje typ szkół, który organizacyjnie odpowiadać będzie dotychczasowym szkołom „niżej zorganizowanym". Są to szkoły I-go stopnia, podobne w większości wypadków dzisiejszym jednoklasówkom. Był czas, kiedy szkoły, zwłaszcza typu najniższego, uważano za przejściowe, za „zło konieczne"; uwidoczniało się to choćby w tem, że nie było odrębnych dla tych szkół programów. Musiały one realizować program przepisany dla pełnych siedmioklasówek z nieznacznemi tylko zmianami — w zakresie oczywiście tylu oddziałów, ile ich dana szkoła posiadała. W szkolnictwie powszechnem, opartem na nowej ustawie o ustroju szkolnictwa, przeważać będzie typ szkoły 1-go stopnia, jako podstawa szkół 2-go i 3-go stopnia oraz wszelkiego rodzaju niższych szkół zawodowych. Specjalnie opracowany program uczyni je bardziej życiowemi i wartościowemi niż obecne 1-no czy 2-wu klasówki.

---

[2]) Twardowski nazywa je „wyobrażeniami symbolicznemi".
[3]) O schematach myślowych pisze d-r M. Grzegorzewska w swej „psychologji niewidomych".

Gdy pomyślimy o pracy nauczyciela w szkole I-go stopnia, nasuwa się specjalne zagadnienie: niema rady pedagogicznej (jeden nauczyciel) — jakby ten brak nauczycielowi „jednoklasówki" zrekompensować? Proponowałbym zorganizowanie stałych zespołów. Mogłyby to być „konferencje rejonowe", „zebrania", ale specjalnie i wyłącznie nauczycieli najbliżej siebie położonych szkół 1-go stopnia.

Szkoły 1-go stopnia różnić się zawsze będą od innych stopni warunkami materjalnemi, programem i ilością pracowników. W olbrzymiej większości w szkołach takich będzie pracował jeden nauczyciel. Stałe osamotnienie nauczyciela bardzo ujemnie odbija się nietylko na jego samopoczuciu, ale również na wynikach w pracy. Nauczyciel t. zw. „samoistny" po paru latach przyjmuje mniej lub więcej wartościowy szablon pedagogiczno-dydaktyczny. Brak podniet, które daje praca w większym zespole, czyni zeń rutynistę, zabija inicjatywę. W rezultacie „samoistni" nauczyciele to typy, naogół rzecz biorąc — bierne, zwłaszcza, jeżeli chodzi o zainteresowania pedagogiczno-dydaktyczne. Szkoły omawianego typu nie mają tego czynnika, jakim jest rada pedagogiczna i kierownik w szkołach wyżej zorganizowanych, czynnika ogromnej wagi, który niejednokrotnie decyduje o duchu, pracy i poziomie placówki wychowawczej. Trudno sobie dziś wyobrazić szkołę twórczą bez należytej organizacji rady pedagogicznej. Coś zastępującego radę pedagogiczną trzeba koniecznie stworzyć dla szkół I-go stopnia.

Konferencje rejonowe najczęściej nie mogą uwzględniać szeregu może drobnych, ale koniecznych zagadnień, odnoszących się ściśle do jednego typu szkół. Na konferencjach rejonowych dotychczas zwykle za wzór stawiano sobie szkoły wyższego stopnia; znane są nam wypadki takie, że jeżeli na konferencji rejonowej wypadło komuś prowadzić lekcję w szkole jednoklasowej, to prowadził ją przeważnie z jednym oddziałem, choć w toku codziennych zajęć uczyło się dwa oddziały jednocześnie. Nic dziwnego. Na dole i u góry mówiono przecież często, że szkoła jednoklasowa wkrótce zniknie z horyzontu.

Wracam do projektu stałych zespołów nauczycieli szkół I-go stopnia. Konkretnie wyobrażam je sobie tak: paru nauczycieli jakiegoś ośrodka z możliwie dobrą komunikacją, przypuszczalnie w promieniu 5 km. w punkcie najbardziej dla wszystkich dogodnym, zbiera się raz na miesiąc w celu omówienia szeregu, wszystkich jednakowo obchodzących, zagadnień. Tematami takiego posiedzenia są: praktyka szkolna, ustalanie rocznego planu pracy, projekty organizacji i sprawozdań, administracja, omówienie wspólnej jakiejś akcji np. wycieczek, współpracy z domem, organizowanie różnych imprez szkolnych, współżycie szkół, pracy w ogródkach, wreszcie omówienie wspólnej prenumeraty czasopism pedagogicznych i całej masy innych spraw, ściśle związa-

nych z typem szkoły I-go stopnia. Rzecz prosta, że przytoczone zagadnienia to tylko przykłady, które nawet w drobnej części nie wyczerpują tematów, które mogłyby być przedmiotem obrad. Przewodniczącym takiego zebrania powinnaby być jedna z osób mianowana przez władze szkolne bądź też wybrana przez zespół. Trudności technicznych nie widzę. Zebrania mogłyby odbywać się po lekcjach lub po pierwszej zmianie. Nauczyciele szkół I-go stopnia będą mieli wówczas możność stałego omawiania wielu aktualnych zagadnień wychowawczych i dydaktycznych, co w rezultacie musiałoby wpłynąć dodatnio tak na poziom szkół tego stopnia, jak i na samopoczucie nauczycieli. Wzajemne hospitowanie się regulowałoby w znacznym stopniu poziom nauczania, co nie jest błahostką, jeżeli się zważy, że inspektor szkolny w najlepszym razie może raz na rok odwiedzić wiele ze szkół.

Sądzę, że projekt zawarty w tym artykule, znajdzie wielu zwolenników, zwłaszcza wśród tych wszystkich nauczycieli, którym los każe pracować często długie lata w szkołach I-go stopnia. Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby wypowiedzieli się na ten temat na szpaltach pism związkowych. Przypuszczać również należy, że i władze szkolne zainteresują się poruszoną tu sprawą, zwłaszcza dziś, kiedy cały wysiłek skierowany jest na wypracowanie możliwie najlepszych form pracy wychowawczej, aby w rezultacie osiągnąć cel, jaki się stawia nowej szkole powszechnej, t. j. — wychować dobrego obywatela państwa.

K. JĘDRZEJCZYK

SAMODZIELNE PRACE DZIECI Z ARYTMETYKI W KL. I i II

Zajęcia ciche w I i II klasie przy dobrze dobranym materjale będą miały charakter pracy samodzielnej. Wychodzę z założenia, że gdy dziecko rozwija jakieś zagadnienie i pokonuje samo wynikające stąd trudności i przeszkody, pracuje samodzielnie. Podaję tu kilka przykładów, jak można stosować taką pracę już w klasie I i II szkoły powszechnej. Byłoby to: 1) odwzorowywanie (w związku z pojęciem liczby i cyfrą); 2) szeregowanie i porządkowanie przedmiotów co do ilości i wielkości; 3) loteryjki (pojęcie liczby i cyfra); 4) krzyżówki liczbowe; 5) testy; 6) zabawy.

Ad 1 — a) rysujemy na tablicy 5—6 kresek lub kółek i polecamy dzieciom, aby w zeszycie narysowały tyle domków, drzew, jabłek i t. p. — Dzieci rysują takie przedmioty o jakich rozmawiamy w związku z przerabianym tematem.

b) Po zaznajomieniu dzieci z pojęciami „wyżej i niżej“, można narysować na tablicy np. cztery kwadraciki u góry, a trzy u dołu.

Dzieci mają narysować to samo w swoich zeszytach, rysując w kwadracikach „wyżej" jabłka, a w kwadracikach „niżej" gruszki.

Ad 2 — a) pojęcie „większy, mniejszy, równy" można poprzedzić pracą następującą: w jesieni lubią dzieci bardzo robić „koraliki" z jarzębiny. Na lekcji zajęć praktycznych sporządzą dzieci kilka lub kilkanaście sznurów „korali", następnie zawieszą je w pewnym „porządku" (od największego do najmniejszego) na ścianie. Dla uniknięcia przeładowania można wybrać tylko najlepiej wykonane sznury korali (praca wspólna).

Gdy już tak będziemy mieli przygotowany materjał możemy przystąpić do zapoznania dzieci z pojęciami „większy, mniejszy, równy". Gdyby dzieci nie zawiesiły „korali" w pożądanem uszeregowaniu, to na lekcji głośnej przedyskutujemy z dziećmi, jak należało tę czynność wykonać.

b) Jeżeli w szkole jest ogród, mogą dzieci z kl. I pomagać przy zbieraniu warzyw. Przed rozpoczęciem pracy otrzymują polecenie: „większe buraki, marchewki etc.... składajcie na „X" miejscu a mniejsze na „y" miejscu. Podobnych przykładów można znaleźć cały szereg w codziennem życiu dziecka i jego otoczenia.

c) Nawiązując do modlitwy lub jedzenia zaznajomi nauczyciel dzieci z odróżnianiem ręki prawej i lewej. Utrwalenie pojęcia strony prawej i lewej można przesunąć na pracę cichą — samodzielną, a mianowicie: powiedzieć dzieciom, aby rysowały w zeszycie z prawej strony jabłka, gruszki i t. p. a z lewej strony tyle kresek, kółek lub krzyżyków ile jest jabłek, gruszek etc.

Ad 3 — a) przy utrwaleniu pojęć liczbowych można stosować następującą loteryjkę: kartonik w kształcie prostokąta (16 cm. × 8 cm.) podzielić na 4 części. W każdej ćwiartce narysować pewną liczbę przedmiotów np. w pierwszej ćwiartce 4 domki, w drugiej 3 jabłka, w trzeciej 5 drzew, w czwartej 6 gruszek. Na małych kartonikach (wielkości 1/4 dużego prostokąta) narysowane są: na pierwszym 4 kółka, na drugim 3 kreski, na trzecim 5 kulek, na czwartym 6 krzyżyków. Każde dziecko otrzymuje jeden duży kartonik i cztery małe. Zadaniem dziecka jest przykryć odpowiednią ilość, narysowanych przedmiotów odpowiednią ilością kresek, kółek i t. d.

b) Loteryjkę tę można stosować przy skojarzeniu liczby z cyfrą. Na małych kartonikach zamiast kresek i kółek umieszczone będą cyfry. Np. kartonikiem, na którym jest „4" przykryje cztery domki i t. d.

c) Na dużym kartoniku cyfry, na małych rysunki.

Ad 4. Kartonik w kształcie kwadratu (bok 6 cm.) podzielić na 9 części (każda 4 cm^2). Na mniejszych kartonikach (o boku 2 cm.) dać takie liczby, aby dziecko układając je na kartoniku dużym, otrzymało w każdym rzędzie poziomym i pionowym np. liczbę „9". Poziomych i pionowych szeregów jest po trzy, w których układają np. takie liczby: w pierwszym poziomym — 2, 3, 4; w dru-

gim — 5, 1, 3; w trzecim — 2, 5, 2. A zatem w pierwszym pionowym będą liczby 2, 5, 2; w drugim 3, 1, 5; w trzecim 4, 3, 2.

Podobną krzyżówkę można stosować i przy innych liczbach, np. 7, 12, 15 i t. d.

Ad 5 — gdy dzieci poznają już cyfry, można wtedy stosować rozwiązywanie przykładów, np. 3 + 3 = 4 + □, dziecko liczy i wpisuje wynik. Praca ta dotąd będzie miała charakter pracy samodzielnej dopóki dzieci nie zmechanizują liczenia. Jako urozmaicenie przykładów, można je podawać w takiej formie: 3 + □ = 7, 4 + □ = 8, □ + 5 = 6 i t. p. Zamiast kwadracików wpisują dzieci na ich miejsce jeden z brakujących składników.

Ad 6 — a) klasy starsze na zajęciach praktycznych sporządzają z tektury domino dla kl. I. Gra w domino dostarczy dzieciom wiele przyjemności a zarazem posłuży, jako doskonałe ćwiczenie w odpoznawaniu liczb.

b) Zabawa w sklep niejednokrotnie może posłużyć za temat do prac samodzielnych.

Przy zabawie w sklep podzielą się dzieci na małe grupki (4—6 dzieci). W każdej grupie jedno z nich będzie kupcem, inne — kupującemi. Materjał sklepiku stanowią zabawki sporządzone przez dzieci na zajęciach praktycznych. Pieniądz — monety od 1 gr. do 20 gr. sporządzone z kartonu. Kupiec zapowiada cenę przedmiotu. Dzieci muszą obliczyć ile reszty winne otrzymać lub ile im brakuje na kupno tej zabawki. Np. zabawka kosztuje 9 gr. dziecko posiada 20 gr., lub zabawka kosztuje 15 gr. a dziecko posiada 8 gr.

Po wykupieniu kilku zabawek dzieci obliczają wspólnie ile dały utargować kupcowi? Np. Tadek zapłacił za „domek" 4 gr., Janek za „auto" 6 gr., Jadzia za lalkę 5 gr. Zapisują liczby i zliczają 4 + 6 + 5 = 15.

Zabawa w sklep przypada na ten okres, kiedy dzieci liczą już w zakresie 20.

Klasa II w wielu wypadkach może mieć prace „ciche" — samodzielne, organizowane bardzo podobnie, jak w kl. I, tylko w rozszerzonym zakresie liczb. Oto dwa przykłady pracy samodzielnej w kl. II.

Na lekcjach zajęć praktycznych mogą dzieci przygotować tarczę zegara, wzorując się na zegarze prawdziwym. Same dzieci mogą tarczę podzielić na godziny, następnie na minuty. Po wykonaniu takiej pracy i zorjentowaniu się (na lekcji „głośnej") jak należy odczytywać godziny w zależności od małej i dużej wskazówki, dzieci mogą obliczać, ustawiając odpowiednio wskazówki, ile trwa lekcja, ile przerwa, jak długo przebywają w szkole etc. Nauczyciel podaje tylko godzinę, w której zaczynają lekcje i godzinę, w której kończą.

W klasie drugiej dzieci robią kalendarz przeważnie stopniowo, co dzień umieszczając jedną kartkę więcej. Kalendarz można też wykonać w ciągu kilku lekcyj na cały rok szkolny. Wszystkie przygotowują odpowiedniej wielkości kartki, ozdabiają je gustownym szlakiem. Następnie klasa podzieli się na grupy.
Pierwsza grupa opracuje np. miesiąc styczeń t. z. wypisze na kartkach, wzorując się na prawdziwym kalendarzu, dni tygodnia i daty (bez roku). Druga grupa opracuje miesiąc luty, trzecia — marzec i t. d.
Gdy każda grupa już wykończy kalendarz miesiąca, wtedy wspólnie uszeregują następujące po sobie miesiące i zawieszą kalendarz na ścianie. Codziennie będą w kalendarzu notowały ważniejsze wydarzenia.
Do prac samodzielnych należy zaliczyć także rozwiązywanie zadań, przykładów (jeżeli jeszcze liczenie nie zostało zmechanizowane) oraz dobieranie treści do podanego wzoru, np. (24 : 3) + 8. Tata podzielił 24 grosze pomiędzy Romka, Olka i Celinę. Romek miał jeszcze 8 gr. Ile Romek ma teraz pieniędzy? K. WACHOWSKA

RYSUNKI W KLASIE I i II

Rozwój mowy zwykle poprzedza rozwój rysunkowy u dzieci. Trudno jednak wyraźnie określić granicę pomiędzy pierwszem a drugiem zagadnieniem. Uzależnione jest to od indywidualnych cech dziecka, od wieku jego — środowiska i t. p.
Jedno jest pewne: dziecko zaczyna rysować od najwcześniejszych swoich lat. Nic też dziwnego, że te pierwsze „rysunki" dziecka pozornie nie mogą mieć wartości tak dla niego, jak i dla starszego otoczenia, gdyż powstają wprost mechanicznie, przez rytmiczny ruch ręki. Są to kreski chaotycznie splątane, w których trudno dopatrzeć się, na pierwszy rzut oka, jakiegokolwiek związku z przeżyciem duchowem dziecka.
Jest to okres jakby formowania się tego, co później określić moglibyśmy mianem rysunku. W tym okresie rysunek dziecka jest ściśle uzależniony od mechanizmu ruchowego ręki. Są to „bazgroty", które w miarę rozwoju dziecka i jego całego intelektu przybierają bardziej określoną formę. Dziecko w większości wypadków umie nazwać to, co rysuje w przeciwieństwie do okresu wczesnego, w którym to rysunek dziecka mógł mieć różne nazwy. Dziecko samo było niezdecydowane — co właściwie przedstawia jego rysunek.
Obserwować możemy pewien związek, jaki w tym czasie zachodzi pomiędzy mechanizmem — poprzednio niemal podświadomym — ruchu ręki a stanem wewnętrznym dziecka.

S z u m a n rozróżnia 3 okresy rozwoju rys. dziecka:
1) okres bazgrania.
2) okres schematu.
3) okres naturalistyczny.

Wyraźnych granic pomiędzy temi okresami znaleść i ustalić trudno. Jeden okres może trwać u jednych krócej, u drugich natomiast dłużej, zależnie od ogólnego rozwoju intelektualnego dziecka. Samo przejście z jednego okresu w drugi jest zbyt stopniowe, by można oznaczyć wyraźniej granicę jeżeli weźmiemy pod uwagę dzieci klas I i II.

Dziecko w klasie I i II jest zasadniczo w okresie schematycznym. Nie wyklucza to jednak, że mamy niekiedy b. wiele dzieci które nie wyszły jeszcze z okresu pierwszego t. zn. bazgrania. Ogólnie rzecz biorąc — przy normalnym rozwoju, mamy na tym poziomie dzieci w okresie drugim — schematycznym. Przez zrozumienie właściwych cech poszczególnych okresów i ich zasadniczego rysu psychologicznego — z całą świadomością będziemy mogli rozwijać nauczanie rysunku na tym właśnie poziomie.

Unikniemy przez to pewnych nienormalności, do których trzeba zaliczyć wprowadzanie przedwczesne dziecka na drogę rysunku naturalistycznego, co oczywiście mija się i z samem założeniem psychologji dziecka i nigdy przecież nie da pożądanych wyników nietylko w sztuce samego rysowania — ale i w ogólnym rozwoju.

Zdajemy sobie dobrze sprawę, że—w klasie I dziecko jest w okresie rozwoju rysunkowego na przejściu pomiędzy pierwszym a drugim okresem. W klasie II natomiast wyraźnie zarysowuje się ujęcie schematyczne rysunków dziecięcych.

Prawidłowe podejście do dziecka zgodne z jego psychiką da nam duże możliwości. Dziecko pokaże nam wówczas siebie całego w swoich rysunkach. To pozwoli nam ocenić i określić stopień jego ogólnego rozwoju intelektualnego jak też i rysunkowego. Cały szereg badań naukowych, dotyczących rozwoju psychologicznego dziecka, opiera się w dużej mierze na rysunkach dzieci. Dość wymienić tylko K e r s c h e n s t e i n e r a, S u l l y'e g o i innych.

Rysunek dziecka kryje w sobie nietylko wartości artystyczne ale i naukowe.

Struktura psychiczna dzieci klas I i II niewiele się różni od siebie — jeżeli weźmiemy pod uwagę sam proces „wyżycia" się dziecka w formie graficznej, a raczej plastycznej. Występują tu zasadniczo dwa rodzaje ujęć rysunku przez dziecko:
1) rysunek z wyobraźni.
2) rysunek z pamięci.

Podstawą jest rysunek z wyobraźni, gdyż ten pozwala dziecku na samorzutne wyrażanie swoich myśli, pragnień, wreszcie spostrzeżeń. Odnosi się to w równej mierze do klasy I i II-giej.

W dwa powyższe rodzaje ujęć rysunkowych dziecka wplecione są jakby pewne ćwiczenia kolorystyczne. Rozróżnianie i nazywanie trzech zasadniczych barw (czerwonej, niebieskiej i żółtej). Ponadto spotykamy się z tworzywem w postaci papieru, tekturki, patyczków i t. p. Sam tylko rysunek jako wyrażanie się graficzne — nie da dziecku możności pełnego wypowiedzenia się plastycznego.

Dlatego też przez rysunek powinniśmy rozumieć nietylko linję i formę z niej wytworzoną — ale całą rozciągłość tego pojęcia — plastykę. I tu zauważymy wyraźne związanie się nauki rysunku z nauką zajęć praktycznych.

I jedno i drugie wchodzi niemal w całokształt nauczania i wychowania na terenie szkoły. Rysunki w kl. I i II występują bądź to na oddzielnych godzinach, na ten cel przeznaczonych, bądź też są stosowane na lekcjach pół godz. i łącznie z innemi przedmiotami nauczania. Zależne jest to od potrzeby pewnych nowych zagadnień — które dziecko poraz pierwszy ujmuje — od organizacji samego podziału zajęć — i t. p.

W klasie I na rysunek przeznaczonych jest dwa razy po pół godziny tygodniowo, w klasie drugiej natomiast dwie godziny tygodniowo.

Jak już zaznaczyłem wyżej, najszerzej stosowany jest rysunek z wyobraźni. Mając dwa powyższe oddziały razem połączone można te same tematy stosować w pierwszych dniach nauki. Mogą zachodzić i takie ewentualności w samej organizacji tych klas — że godziny przeznaczone na lekcje rys. są równocześnie i w klasie I i II. Najczęściej jednak godziny te nie schodzą się razem — wówczas jedna z klas rozwiązuje temat rysunkowy — druga klasa natomiast jest zajęta np. lekcją rachunków czy języka polskiego. Może niekiedy w jednej z tych klas wyłonić się potrzeba ilustrowania czy to opowiadania przeprowadzonego — czy uplastycznienia pewnych zagadnień z rachunków przez wycinanie lub rysowanie.

Tematem do rys. z wyobraźni jest zazwyczaj najbliższe otoczenie dziecka i związane z niem przeżycia. Cały szereg obrazów w samej szkole i jej całem życiu, podda nauczycielowi pewne orjentacyjne tematy — zabawy podczas przerwy na korytarzu, na boisku szkolnem i t. p.

Wycieczki szkolne lub przechadzki z rodzinami. Bajki i powiastki — związane z nauką języka polskiego — zajęcia rodziców w domu i poza domem. Wszystko to dostarczy tematów do rysunków z wyobraźni.

W klasie drugiej pewne tematy ulegną tylko rozszerzeniu, inne zaś wyłonią się przez powoływanie się na przeżycia np. wakacyjne — pewne sceny z roku ubiegłego i t. p.

Rysunek z pamięci obejmuje mniejszy wymiar czasu — oparty jest przedewszystkiem na obserwacji. Tu możemy stosować omawianie ogólne przedmiotów — z wyraźnem uwzględnieniem za-

interesowań ucznia. Celem rysunku pamięciowego jest wdrażanie ucznia do poprawniejszego ujmowania swoich spostrzeżeń, zapomocą formy plastycznej.

Przy tego rodzaju ćwiczeniach możemy pozostawić dziecku zupełnie swobodny wybór tematu lub też poddać całej klasie pewne zagadnienie — a temsamem pozostawać w roli doradcy. Stąd też w programie naucz. rys. wyraźnie jest zaznaczone „Rysunek z pamięci. Na podstawie obserwacji (samodzielnej lub kierowanej)".

Tematem zwłaszcza w klasie I winny być przedmioty, z któremi dziecko najczęściej obcuje — proste i o łatwych kształtach — w których by wyraźnie uwidoczniały się pewne części składowe zasadnicze i podrzędne. Przy tego rodzaju ćwiczeniach dziecko zapoznaje się z linją prostą i krzywą. Tematem mogą być np. zeszyty, chorągiewki i t. p. W klasie drugiej rozszerzony materiał klasy I — z uwzględnieniem przedmiotów więcej złożonych — jak, łódki z papieru — pewne narzędzia ogrodnicze i t. p. Nie możemy poprzestać na samem ujęciu czysto graficznem tego przedmiotu.

Rozszerzamy je przez wprowadzenie pewnych stałych materjałów jak patyczki, grubszy papier i t. p. — są to niejako materjały pomocnicze. W tym wypadku zwracamy uwagę na kolor— zwłaszcza papieru. Stosujemy wycinanie lub wprost wydzieranie pewnych, znanych form dziecku. Z patyczków układamy również pewne formy — zwłaszcza jako element pomocniczy przy nauce rachunków. Ten rodzaj ćwiczeń i w tym właśnie materjale stosujemy zwykle krótko przed rysunkiem z pamięci, ewentualnie z wyobraźni. Dziecko w klasie I zapoznaje się z trzema zasadniczemi kolorami — w klasie drugiej do tego dodajemy jeszcze zapoznanie się z jednem kolorem pochodnym, (zielony) już w pierwszych miesiącach nauki samo narzędzie naprowadzi dziecko do ogólnego poznania kolorów. Mam tu na myśli, wspominając o narzędziu — kredki kolorowe.

Jako materjału pomocniczego, używamy papierów kolorowych— z tem, że wybieramy papier o trzech zasadniczych kolorach.

Przez układanie pewnych, określonych naturalnie form, przy posługiwaniu się materjałem o trzech kolorach zasadniczych. dziecko wdraża się stopniowo i nabywa umiejętności w rozróżnianiu tych trzech kolorów. Również i ćwiczenia kredką kolorową (wybierając np. trzy zasadnicze), dają dziecku tę wprawę w określaniu powyższych barw. W klasie II mamy wprowadzić jeden kolor pochodny — zielony.

Z tem złączone jest wprowadzenie nowej techniki — nowego materjału — farb wodnych lub też klejowych.

Warunki niekiedy nie pozwalają na tego rodzaju udogodnienia — wówczas poprzestawać musimy na demonstrowaniu dzieciom tych kwestyj. Powtarzać to można kilkakrotnie tam, gdzie zajdzie tego potrzeba.

Tak w klasie pierwszej jak i w drugiej stosujemy grafikę — właściwie liternictwo, w zakresie jednak bardzo nieznacznym. W klasie I stosuje się to przy każdym skończonym rysunku — który dziecko podpisuje.

W klasie drugiej wprowadzamy już „wielkie" litery — na podstawie znanych uczniom liter drukowanych — stosując przeważnie do podpisywania rys. wykonanych.

Papiery rysunkowe winny być o pewnej, określonej wielkości — np. wielkość kartki z małego zeszytu rysunkowego — nigdy zaś „wizytówki" tak często spotykane. Przed rozpoczęciem rysunku — dzieci powinny narysować „margines" — t. j. obramowanie, że się tak wyrażę, równolegle do 4-ch krawędzi papieru — w dowolnym lub oznaczonym przez nauczyciela odstępie.

Jest to konieczne ćwiczenie, celem opanowania ręki i oka — dziecko zapozna się z zasadniczym elementem rysunku — z linją prostą. Zwracać uwagę na samą stronę techniczną, posługiwania się narzędziem — w tym wypadku ołówkiem.

Dziecko powinno opanować rysowanie całą ręką — nigdy zaś kiścią — przegubem — gdyż to wytwarza nie pewne opanowanie ręki i oka, ale „skrobanie", które nie pozwoli dziecku nigdy ująć całości rzeczy rysowanej. Nie wspominam o higjenie — o prawidłowem siedzeniu i t. d., gdyż te zagadnienia są na każdej niemal lekcji przestrzegane.

Każda praca winna wykazać się rezultatem. I w tym wypadku rezultat możemy zawsze sprawdzić. Urządzanie wystaw, ale nie tych specjalnych, odświętnych, lecz od czasu do czasu wspólnie z dziećmi omówić zebrane prace, da to korzyści duże, i dziecku samemu, i nauczyciela zorjentuje, czy to w pewnych niedociągnięciach, czy podda mu cały szereg nowych myśli.

Dziecko klasy pierwszej winno opanować właściwe posługiwanie się ołówkiem, kredką i piórem.

Utrzymać poprawny układ ciała podczas pracy, rozróżnić linję prostą i krzywą i narysować z pamięci znany przedmiot — prosty.

W klasie drugiej kładziemy nacisk na prawidłowe rozmieszczanie rysunku na papierze, rozróżnianie położeń pionowych i poziomych; umiejętność rozróżniania i określenia trzech zasadniczych barw.

Jest to ogólny rzut na całość nauki rysunku w klasach najniższych. Umiejętne korzystanie z programu i znajomość psychiki dziecka w połączeniu z całą pracą na terenie tych klas, wykaże rezultaty pracy i korzyści osiągnięte przez dzieci.

J. KORCZ

„I diritti della Scuolla". *Tygodnik ilustrowany dla szkoły i nauczycieli.*

„I diritti", jako pismo przeznaczone dla nauczycieli włoskich szkół początkowych, z konieczności najwięcej miejsca poświęca poradnictwu w zawodowych sprawach nauczycielskich, podając, zarówno w artykułach wstępnych, jak i w lekcjach wzorowych, cenne wskazówki i informacje czytelnikom swym, związanym ze szkołą.

Pierwszą z ściśle zawodowych spraw nauczycielskich, wysuniętą w pierwszej gawędzie z nauczycielami, są... ich p o d r ó ż e. Autor artykułu, Ciarlantini, podkreśla, że, o ile chęć podróżowania, wrodzona jest każdemu człowiekowi, broniącemu się przeciw zasklepieniu duchowemu, tem bardziej podróże niezbędne są dla człowieka, mającego kierować innymi. Dlatego też wyraża autor zdziwienie, czemu nauczyciele we Włoszech tak stosunkowo mało korzystają z ulg przyznawanych przez rząd, czemu nie urządzają wycieczek zbiorowych, czemu nie zwiedzają włoskich kolonij na morzu Śródziemnem? Każdy nauczyciel jest jakby wielkim megafonem — mówi autor — i pięciuset nauczycieli przejeżdżających przez Libję, którzy na własne oczy zobaczą to, co tam zdołał wykonać rząd faszystowski i jak wspaniale zapowiada się rozwój tej ziemi, większy wywrzeć mogą wpływ na wzbudzenie włoskiej świadomości kolonjalnej, niż pięćset książek i tysiące odczytów, poświęconych temu zagadnieniu. Podróże tego typu powinnyby być ofiarowywane najlepszym nauczycielom jako zachęta do pracy, a inicjatywę ich podjąćby winno ministerstwo wychowania wraz z ministerstwem spraw zagranicznych oraz komunikacji.

W tym samym pierwszym zeszycie czasopisma inny autor, Faudella, daje wyraż trosce o c z y t e l n i c t w o n a u c z y c i e l i. Według niego zdarza się zbyt często, że maleńki księgozbiór, złożony z podręczników i książek, przewidzianych przez program nauczania, prawie się nie zmienia od pierwszego do ostatniego dnia roku szkolnego. Praca codzienna niewiele zostawia czasu na czytanie, a skromne pobory nie pozwalają na zakup książek. Faudella uważa, iż gorsze od wszelkiego innego uczucia osamotnienia jest poczucie oddalania się od książek, to jest od życia myśli i kultury, od bogactwa duchowego, jakie daje wiedza i od radości, jakie daje sztuka. Ze wszytskich braków ten zdaje się być najbardziej dokuczliwy i najszkodliwszy. Nie zapobiegają mu bibljoteki nauczycielskie, też niezbyt zasobne w rzeczy wartościowe. Nie przychodzą tu również z pomocą organizacje.

Przy okazji, z początku roku szkolnego, redakcja przypomina swym czytelnikom, aby zanim się wezmą do układania własnego planu dydaktycznego, ponownie przeczytali program urzędowy i starannie się weń wgłębili, starając się przeniknąć jego duchem. W stosunku do uczniów zaś zaleca cierpliwość, przezorność, a nadewszystko takt. Przestrzega przed serdecznością, opartą na przynoszeniu do klasy słodyczy lub podarunków, zaznaczając, jak dalece takie postępowanie byłoby antydydaktyczne i nie prowadzące do wzbudzenia posłuchu i poszanowania. Autorytet nauczyciela powinien się oprzeć na jego sile moralnej, która wzbudzi szacunek nietylko dzieci, lecz i ich rodziców. Dalszą ważną wskazówką jest konieczność wciągnięcia uczniów do pracy w chwili rozpoczęcia roku szkolnego, wzbudzenie w nich bezpośredniego zainteresowania sprawami szkoły i chęci usilnej współpracy. Możnaby też poświęcić godzinę dziennie na zajęcia wolne: w czasie tym każdy uczeń mógłby robić, co mu się podoba, byleby nie przeszkadzał kolegom. Sposób ten został jakby szeroko i dokładnie wypróbowany. A co zrobić, jeśli się w klasie pojawi dyrektor szkoły, lub inspektor?.. Przyjąć go z uśmiechem! — podsuwa anonimowy autor artykułu.

W pewnym związku ze swobodą pozostawioną uczniom w klasie pozostają ich własne badania i poszukiwania, ich własne „eksploracje". Badanie świata

dziecka i prowadzenie go po tej drodze stanowi syntezę codziennej pracy nauczyciela, zwłaszcza w początkach roku szkolnego. Ani wykład, ani najciekawsze książki nie mogą tak przemówić do duszy dziecka, jak własne jego obserwacje. To też, nie od początku roku może, ale w październiku, po zawarciu bliższej między sobą znajomości i przezwyciężeniu pierwszych trudności przy opanowywaniu coraz — jak widać i we Włoszech — liczniejszych klas, zwłaszcza niższych, można zacząć wciągać dzieci w „pracę badawczą". Redakcja „I diritti" jest zdania, że już w pierwszej klasie mogą uczniowie pod okiem nauczyciela czynić zarówno indywidualne, jak i zborowe metodyczne spostrzeżena, rozszerzając zczasem zakres ich, pogłębiając je oraz przechodząc stopniowo od badania zjawisk świata zewnętrznego do świata ducha. Umiejętnie kierowana praca ta wejdzie stopniowo w dziedzinę wszystkich dyscyplin szkolnych, przewidzianych przez odpowiedni program.

W p r o w a d z e n i e d o s z k ó ł w ł a s n y c h „b a d a ń" u c z n i a spotyka się niekiedy z zarzutem, że powstrzymuje niejako bieg codziennej, normalnej pracy szkolnej. Obawę tę zwalcza redakcja czasopisma, podkreślając korzyść, płynącą dla rozwoju dziecka z pobudzenia go do osobistych dociekań i spostrzeżeń, z przezwyciężania trudności, jakie napotykać musi na drodze własnych odkryć. Zręczny nauczyciel da sobie radę z umiejętnem kierowaniem zainteresowaniami uczniów i z podsuwaniem im pewnych rozwiązań, lub nawet, w chwilach cięższych, wniosków. Zaufanie, okazane dzieciom, wzbudzenie wiary, że potarfią same zdobywać pewną sumę wiadomości, wprowadzi do szkoły życie i radość tworzenia. Trudno nie uznać wypływających z tego licznych możliwości dydaktycznych, nie można wszakże zamykać oczu na pewną względność tych wartości. Jasną jest rzeczą, że przy metodzie „eksploracji" dziecięcej nauczyciel nie może być bierny, jak tego wymagają niektórzy „montessorjanie", przeciwnie, musi być czynny, musi w odpowiedniej chwili występować z zachętą, podsunąć jakiś pomysł. W tem tylko znaczeniu można myśleć o zniesieniu lub ograniczeniu dawnej lekcji klasycznej ściśle przewidzianej przez program, rozpoczynającej się stereotypowo od jakiegoś dowodzenia, a kończącej powtórzeniem i streszczeniem. Na odziedziczoną po dawnych czasach lekcję tego typu niema dziś miejsca w nowej szkole. Autor artykułu radzi przesunąć ją do szkół średnich, lub do uniwersytetu. Według niego, jeśli przyjmiemy, że lekcją jest coraz większe zbliżanie się nauczyciela z uczniami, tych dwóch skrajnych biegunów życia szkolnego, wtedy i rekreacja jest lekcją, podczas której nauczyciel nie zrywa kontaktu z dziećmi ,lecz się z niemi bawi, przyczem z samorzutnie wypływających okolicznościowych rozmów, dziecko uczy się nieraz znacznie więcej, niż wśród czterech ścian swej klasy. Gry i zabawy nie są czasem straconym dla nauki; umiejętnie wyzyskane, mogą być cenną pomocą codziennej pracy nauczyciela.

Do zagadnienia „eksploracji" wraca jeszcze redakcja czasopisma w zeszycie 12-tym, podkreślając, o ile łatwiejszą jest dla nauczyciela rzeczą udzielanie wiedzy w ściśle określonych dawkach lub też wprost odsyłanie uczniów do podręcznika, budzenie bowiem spostrzegawczości wymaga dużej nieraz pracy przygotowawczej. Dzieci nie widzą zazwyczaj dokoła siebie rzeczy ciekawych, i nie zdają sobie sprawy, że otaczający je świat zasługuje na uwagę. Przyzwyczajone do pewnych zjawisk przyrody, zżyte z niemi, nie zwracają na nie dostatecznej uwagi. Daje się to zwłaszcza zauważyć w szkołach wiejskich, stanowiących 4/5 ogółu włoskich szkół początkowych.

Przechodząc do rozpatrywania szczegółowego materjału nauczania, związanego z poszczególnemi klasami, pragniemy zwrócić uwagę na „pochwałę pierwszej klasy", wygłoszoną przez Korynnę Daci Massarente. Mniej ważnem zadaniem jest według niej nauczanie techniki pisania i czytania, niż urabianie od samego zarania dziecka.

Niezmiernie ciekawe, a niekiedy bardzo zastanawiające jest z e s t a w i e n i e l e k t u r y s z k o l n e j. Tak np. w klasie trzeciej, w której program przewiduje poprawianie wymowy ucznia, wyjaśniane nieznanych mu głosek, naukę znaków przestankowych i t. p. do „książek nauczyciela" na tym poziomie

zaleca się: Robinzona Kruzoe, Zwierzęta (E. Selous), Księgę dżungli, Serce, Tajemniczy ogród (Burnett'a), Moje więzienia (S. Pellico). Specjalny artykulik poświęcony jest książce, która budzi w sprawozdawcy G. Nuccio „zachwyt i radość". Jest to tom opowieści o dzieciach Arkadjusza Awerczenki.

Autor wzorowej lekcji języka, przeznaczonej na trzecią klasę, uważa, iż tylko dając dziecku zajmującą i żywą lekturę, wzbudzimy w niem przywiązanie do książki i przyśpieszymy proces nauki czytania, która na tym poziomie dużo jeszcze pozostawia do życzenia. Nie wahałby się nawet przed „opowiedzeniem" treści „Boskiej Komedji". Wogóle przy nauczaniu języka ojczystego program przewiduje od początku niemal korzystanie z literatury klasycznej, często też sięga do skarbca poezji, zalecając ją zarówno przy czytaniu, jak przepisywaniu lub dyktandzie. Programowo również przewidziane jest czerpanie tematów do nauki języka z pism współczesnych pisarzy włoskich, mówiących o odrodzeniu Państwa.

D ą ż n o ś ć d o ł ą c z e n i a n a u k i z ż y c i e m odnajdujemy również i w innych przedmiotach. Tak np. w jednej z lekcyj wzorowych z arytmetyki, dla klasy czwartej, nawołuje się do organizowania szkolnej kasy oszczędności, przyczem uczniowie mają obliczyć, w jakiej wysokości każdy z nich może się przyczynić do złożenia wspólnej kwoty.

Redakcja czasopisma jest zresztą zdania, że nauczanie arytmetyki w szkole powszechnej nie powinno napotykać żadnych trudności; wystarcza, zwłaszcza na niższym stopniu, przeczytać szczegółowe wskazówki, zawarte w programie i ściśle się do nich stosować. W pierwszej klasie należy oględnie i rozważnie stopniować trudności, nie przekraczając w ciągu dwóch pierwszych miesięcy poznania liczby 5, dochodząc po czwartym miesiącu do 10-ciu, po roku do dwudziestu. I tu wszakże stosować należy metodę „eksploracji" i pamiętać, że nauka arytmetyki jest trudna gdy się jej uczy w oderwaniu, przestaje zaś być postrachem dzieci, gdy liczba stanie się wyrazem czegoś żywego, zajmującego i budzącego ciekawość.

Duży nacisk kładzie urzędowy program na jak najwcześniejsze u w z g l ę d n i a n i e (już w klasie I-szej) r y s u n k ó w d z i e c k a, jako na środek poznawania jego myśli i obrazów, tworzących się w jego umyśle. Dużym środkiem pomocniczym jest również tablica szkolna, na której uczniowie powinni próbować odtwarzać swe rysunki na oczach klasy, przezwyciężając przytem obawę, czy nieśmiałość. Także i nauczyciel, opowiadając coś dzieciom, powinien ilustrować swe opowiadanie prostym i przejrzystym rysunkiem, szkicowanym na tablicy. Na poziomie wyższym dowolny wybór tematów, opracowanych w domu, charakteryzuje osobowość małego rysownika i jego zainteresowania oraz spostrzegawczość lepiej nieraz, niż wypracowania pisemne. Należy tylko w danym przypadku przestrzegać dzieci przed naśladownictwem.

Począwszy od klasy trzeciej rysunek staje się też niezbędną pomocą przy nauce geografji.

Dużą rolę odgrywają w szkołach włoskich tak zwane l e k c j e o k o l i c z n o ś c i o w e. Stosuje się je głównie przy nauce języka i historji, niekiedy też związane są z jakąś rocznicą narodową lub z obyczajem krajowym. Tak np. spotykamy podobną lekcję, przeznaczoną na październik. Nauczyciel wspomina o winobraniu, powoduje na ten temat rozmowę, mówi o korzyści gospodarczej dla kraju, o higjenie, o winogronach, jako o wzorze dekoracyjnym i t. p. W innej dzielnicy w podobny sposób potraktować można zbiór kasztanów, wspominając o regjonalizmie, o zbiorach płodów roślinnych, o handlu. Z październikiem wiąże się odlot jaskółek — materjał do pogadanki o porach roku, o pracy na roli. Przechodząc do tematów historycznych, wymienia autor omawianej lekcji szereg dat i rocznic narodowych włoskich, jak święto różańca, ustanowione przez Grzegorza XIII na pamiątkę bitwy pod Lepanto w 1571 roku, rocznica odkrycia Ameryki, szczególnie uroczyście obchodzona w Genui, rocznice bitew z Wielkiej Wojny, w której Włochy brały czynny udział, rocznica Marszu na Rzym, wreszcie rocznica zaślubin pary królewskiej. 31 października obchodzą Włosi podobnie, jak my, dzień oszczędności,

nastręczający wiele tematów do omawiania na lekcji. W listopadzie (4-go) przypada rocznica zwycięstwa z 1918 roku — znów sposobność do lekcji okolicznościowej. 5-go grudnia rocznica czynu małego Balilli — święto członków organizacji jego imienia i t. d. i t. d.
Niezależnie od tego typu lekcyj, w których przedewszystkiem chodzi o nawiązywanie do współczesności, program przewiduje szereg godzin, poświęconych specjalnie w p a j a n i u d z i a t w i e k u l t u r y f a s z y s t o w s k i e j. Rozpatrzmy kilka przykładów tych lekcyj. W październiku, korzystając z tego, że wspomnienia wakacyjne dosyć są jeszcze żywe, należy podkreślić, iż przeróżne letnie kolonje i wycieczki organizowane były z woli Wodza, będzie to łatwy wstęp do pedagogiki o osobie Mussoliniego. Jednocześnie na wyższym poziomie, w klasie piątej, nauczyciel tłumaczy potrzebę władzy w zorganizowanem społeczeństwie. Nawiązując do ogłaszanych w prasie codziennej sprawozdań z ćwiczeń Awangardy, omawia się z uczniami życie obozowe (namiot, służba łączności, kuchnia polowa, warta, sztandar, śpiewy narodowe i t. d.). Tłumaczy się znaczenie ery faszystowskiej, jej zaczątek (data Marszu na Rzym). Objaśnia się pojęcie Ojczyzny, uczucie przywiązania do kraju ojczystego. Projektodawca danej lekcji zaleca odczytanie „Małego patrjoty z Padwy" z książki Amicisa „Serce".
Nauczyciel winien dać obraz polityki lokalnej, mówiąc o milicji krajowej, o t. zw. „Dopolavoro", t. j. o wczasach robotniczych, i o miejscowych instytucjach opieki, o szkole, o lokalnej organizacji Balilli, o ubezpieczeniu pracowników, o budowie nowych gmachów, nowych dróg i t. d. Dalej, o odrodzeniu Włoch, zarówno w dziedzinie prawodawstwa społecznego, jak i nowych metod pracy oraz organizacji wogóle.
Innym znów razem wykłada nauczyciel często w prasie włoskiej spotykaną myśl, że aczkolwiek w Wielkiej Wojnie zwycięstwo Włoch było uroczyście i powszechnie uznane za niezmiernej wagi triumf, przynoszący kres wojnie, nie dał on Włochom dostatecznych korzyści. Na kongresach pokojowych głos ich był mało brany pod uwagę, nie przyznano im prawa aneksji terytorjów czysto włoskich, obciążono ich wielkiemi spłatami, nie wzięli udziału w podziale kolonji, należących do narodów zwyciężonych i t. d. i t. d. Źródła tych upokorzeń dopatruje się autor omawianej lekcji w fakcie, że Włochy nie miały w chwili zakończenia wojny rządu, stojącego na wysokości zadania.
Jako temat lekcji, poświęconej kulturze faszystowskiej ogłaszają m. in. „I diritti" fragment z przemówienia Gentilego, wygłoszonego na II kongresie faszystowskich instytutów kultury. Tematem przemówienia było „nowe oblicze ojczyzny". „...Włochy dzisiejsze — mówił Gentile — nie są już Włochami z r. 25-go, to też opozycja z tego roku należy do prehistorji. Niema już parlamentu z przed lat, jest bowiem Wielka Rada, konstytucyjny organ państwa. Pogodzony z Państwem Kościół uznaje i każe każdemu katolickiemu sercu w całym świecie uznawać Rzym włoski, symbol jedności narodowej. Socjalizm oraz ślepy indywidualizm pokonane zostały przez Carta del Lavoro. Królewska Akademja Włoch zaczyna gromadzić kwiat inteligencji włoskiej pod sztandarem odrodzonego Państwa. Miasta Italji stają się coraz piękniejsze i okazalsze. Poprzez półwysep i wyspy dokolne biegną drogi, rojące się od ożywionego ruchu. Stoki gór pokrywają się zielenią, niszczoną niegdyś przez chciwość ludzką; wybrzeża morskie pełne są kolonij dziecięcych. Dziatwa jest uszeregowana, skupiona, wychowywana tak, aby w organizacji Balilli odczuwać Ojczyznę. Młodzież gromadzi się w zbrojnych falangach pod moralną dyscypliną, kształtującą ją do spełnienia obywatelskiego obowiązku.
Do jak najskuteczniejszego wpajania dzieciom zasad faszyzmu prowadzi stwierdzana niejednokrotnie przez „I diritti" ś c i s ł a i r o z u m n a w s p ó ł p r a c a s z k o ł y z B a l i l l ą. Akcja ta stwarza atmosferę wzajemnego zaufania pomiędzy władzami szkolnemi, kierownikami Balilli i ludnością. Liczbowo organizacja, nazywana w skrócie O N B. (Opera Nazionale Balilla) bardzo wzrasta. W roku IX organizacje młodzieży liczyły ponad dwa miljony członków, z tego na Balillę wypadło 454,000. Rok 1931 dał O N B 113.764 nowych zapisów.

Dużą też opieką rządu, o ile chodzi o propagandę idei faszystowskich, cieszą się bibljoteki szkolne zarówno nauczycielskie, jak uczniowskie. Wiele szkół dostaje na własność zbiór mów Mussoliniego. Nadto władze O N B rozsyłają czasopismo „Il Balilla" do każdej szkoły wiejskiej, z poleceniem oprawiania w końcu roku poszczególnych numerów w jeden tom, mający wejść w skład bibljoteki szkolnej. Treść pisma w swej części literacko-artystycznej ma służyć jako bogaty materjał do lektury i pogadanek, propagujących idee faszystowskie. Każdy nauczyciel otrzymuje też książkę p. t.: „Wakacje Balilli". Zdarzają się jednak, jak to już w poprzedniem sprawozdaniu zaznaczyliśmy, i krytyczne uwagi pod adresem władz Balilli. Tak np. słuszne niezadowolenie wywołał okólnik przewodniczącego jednego z prowincjonalnych komitetów O N B, rozesłany do nauczycieli. Czytamy w nim następujące ustępy: „Uprzedzam, że ż a d e n uczeń, choćby nawet zaopatrzony w ś w i a d e c t w o u b ó s t w a, (podkreślenia zaznaczone w okólniku), nie będzie mógł korzystać ze świadczeń patronatu O N B, jeżeli nie posiada legitymacji O N B". „Uczeń, który nie opłacił legitymacji za rok bieżący, nie otrzyma najmniejszego choćby przedmiotu, choćby nawet stalówki".
„Patronaty nasze obdarzać będą wyłącznie członków O N B".
Jednem z ważnych zarządzeń O N B jest utworzenie wyższego żeńskiego Instytutu Wychowania Fizycznego, pod nazwą Żeńskiej Akademji O B (Opera Balilla). Celem Instytutu jest przygotowanie personelu kobiecego do nauczania wychowania fizycznego w szkołach średnich, z kursami dwuletniemi (I-y stopień) i trzyletni (II-gi stopień).
A jednak **sprawa wyższych studjów dla kobiet** jest jeszcze ciągle we Włoszech do pewnego stopnia pod znakiem zapytania. Obawiają się ich zarówno niektórzy socjologowie, jak i moraliści, nie umiejący po dziś dzień rozróżnić intelektualnej emancypacji kobiety od swobody obyczajów. Ostatnio z innej znów strony wypływa to zagadnienie: ustala się opinja, że kobieta, posiadająca wyższe wykształcenie, mniej nadaje się do małżeństwa i do macierzyństwa, a przynajmniej, że studja jej opóźniają chwilę zaślubin, a więc powodują zmniejszanie się liczby narodzin. Sprawa uczęszczania kobiet do wyższych uczelni w związku ze zmniejszającą się ilością małżeństw i narodzin była nawet przedmiotem obrad „Międzynarodowego zjazdu do badania zagadnień ludnościowych". Na szczęście jeden z mówców osłabił na podstawie poważnej argumentacji siłę tych zarzutów, inaczej bowiem, jak pisze Dina Bertoni „ideał kobiecości byłby może spadł poniżej poziomu, jakiemu podobnego nie spotkano w żadnej epoce historycznej i między cnotami młodej oblubienicy słyszanoby może następujące: nic nie rozumie, zaledwie zna abecadło, dzięki Bogu noga jej nie postała nigdy w szkole, mózg ma ptasi — wszystko więc pozwala mieć nadzieję, że da Ojczyźnie swej synów zdrowych, licznych i... inteligentnych".

HELENA GROTOWSKA

REDAKTOR: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI.

KOMITET REDAKCYJNY:
TEODORA DOŁBNIAKÓWNA, MARJA EGIERSDORFF, D-R WŁADYSŁAWA HOSZOWSKA, ALEKSANDER LITWIN, TEOBALD MÜLLER.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA.

„PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH“ I RADJO

Radjofonja szkolna we Włoszech rozwija się bardzo intensywnie. Każda uczelnia obowiązkowo posiadać ma specjalny typ odbiornika, przez który nadawane będą audycje z zakresu literatury włoskiej, historji, geografji, przyrody, biologji, higjeny, gospodarstwa wiejskiego, ogrodnictwa, muzyki, sportu i życia faszystowskich organizacyj młodzieży. Aby zwiększyć zainteresowanie, wprowadzono do tych audycyj formę reportażu (reportage educativo) — dyskusji między nauczycielem i uczniami. Tak mniejwięcej brzmi ustawa, wprowadzona w życie już od stycznia. Nie jest to wszystko nowością, bo spotykamy się z radjofonją szkolną u obu naszych sąsiadów: w Niemczech i Rosji. Niemieckie rozgłośnie nadają tygodniowo do 25 porannych audycyj szkolnych, przyczem nie brak tam słuchowisk dramatycznych.

Wślad za ustawą o radjofonji szkolnej poszła we Włoszech druga o radjofonji wiejskiej. Powstało tam osobne towarzystwo „Ente Radiorurale“, które zwróciło się do firm radjotechnicznych o stworzenie specjalnego aparatu wiejskiego, obliczonego na conajmniej 60 słuchaczów. Budynki uczelni będą więc w godzinach przedpołudniowych służyć szkolnej a po obiedzie wiejskiej radjofonji.

W Polsce nie istniała wprawdzie dotychczas oficjalna nazwa radjofonji wiejskiej, ale każdy tydzień Polskiego Radja przynosi kilkanaście audycyj rolniczych i codzienne komunikaty prócz specjalnych porad i skrzynki pocztowej. Pozatem nadawane są słuchowiska i koncerty ludowe. Wyprzedziliśmy więc w tym względzie Italję li tylko na podstawie zrozumienia, że w kraju rolniczym radjo musi uwzględniać potrzeby tak znacznej większości mieszkańców.

Natomiast, służąc wiedzy i oświacie obfitością audycyj, nie stworzyło jednak Polskie Radjo specjalnej radjofonji szkolnej, która powstać może jedynie przy odpowiedniej liczbie abonentów tej sfery i po zdefinjowaniu potrzeb oraz po sformułowaniu postulatów w prasie zawodowej, skierowanie ich do władz szkolnych, któreby zapewniły uczelniom aparaty odbiorcze.

Obie ustawy Mussoliniego ważne są z tego względu, że stwarzają wiele nowych problemów, z których najważniejszemi będą: urbanizacja i ruryfikacja“, czyli „miejskość i wiejskość radja, następnie wspólność techniczna i lokalna radjofonji szkolnej i wiejskiej. Natomiast krzyżują się te dwa zasadnicze problemy i sprowadzają rozbieżność między celami radja wiejskiego i miejskiego, między szkołą wiejską a miejską. Postęp radjotechniki przyniesie niezawodnie szybke rozwązanie i wtedy w klasach łączonych zobaczymy połowę dzieci pracujących ze słuchawkami na uszach, a drugą również bezgłośnie rozwiązujących inne zadanie.

P i ą t k o w e a u d y c j e n a u c z y c i e l s k i e o g o d z. 18.00. Cykl dwunastu radjowych odczytów, zainicjowanych przez Ministerstwo W. R. i O. P. rozpoczął się 16 lutego prelekcją nacz. Włodzimierza Gałeckiego „Szkoła dawna a dzisiejsza“. Serja ta trwać będzie do maja b. r. Tytuły zapowiada co tydzień „Głos Nauczycielski“.

„R a d j o i M a ł e R a“. Tygodnik „Radjo“ podaje programy polskie i zagraniczne od każdej niedzieli do soboty włącznie. Cena numery 60 gr. „Małe Ra“ podaje programy polskich rozgłośni, a kosztuje tylko 25 gr., prenumerata kwartalna 2 zł. 20 gr.

S k r z y n k a s z k o l n a. Wszelkie projekty, życzenia, krytyki, tyczące radjofonji szkolnej nadsyłać należy pod adresem: Polskie Radjo. Warszawa. Zielna 25. Wydział prasowy. Skrzynka szkolna.

KALENDARZ NAUCZYCIELSKI

na rok 1934

WYDANIE II POWIĘKSZONE

Wobec szybkiego wyczerpania się nakładu Kalendarza — przystąpiliśmy do wydania II nakładu, powiększając jego treść następującemi informacjami:

I. Wymiar godzin nauczania i innych zajęć obowiązkowych nauczycieli i kierowników szkół,
II. Dodatki służbowe z tytułu nauczania i zajęć nadliczbowych,
III. Wynagrodzenie nauczycieli kontraktowych i zasady zawierania umów z tymi nauczycielami.
IV. Dodatek mieszkaniowy dla nauczycieli szkół powszechnych.

Ponadto II wydanie Kalendarza Nauczycielskiego na rok 1934 zawiera treść wydania I-go, a mianowicie:

ADMINISTRACJA SZKOLNA: organizacja, ustrój terytorjalny i obsada personalna wszystkich instancyj władz szkolnych.

USTRÓJ SZKOLNICTWA: organizacja szkół powszechnych, szkół średnich i szkół prywatnych.

PRAKTYKA SZKOLNA: organizacja roku szkolnego i szereg przepisów administracyjnych.

STOSUNKI SŁUŻBOWE NAUCZYCIELI: Zmiany i rozporządzenia wykonawcze do pragmatyki nauczycielskiej.

USTAWA UPOSAŻENIOWA WRAZ Z ROZPORZĄDZENIAMI WYKONAWCZEMI. TABELA ZNIŻEK KOLEJOWYCH NA WSZYSTKIE ODLEGŁOŚCI. SPRWY EMERYTALNE.

Ponadto Kalendarz zawiera szereg informacyj, dotyczących układu stosunków gospodarczych i kulturalnych w Państwie. Osobny dział stanowią informacje o szkolnictwie i zawodzie nauczycielskim.

Cena Kalendarza w II-giem wydaniu, mimo zwiększonej objętości, pozostaje nadal znacznie obniżona: dla członków Związku — 1 zł. 25 gr., z przesyłką 1 zł. 50 gr. W handlu księgarskim cena Kalendarza wynosi złotych dwa.

ZAKŁADY GRAFICZNE TOW. WYDAWNICZEGO „BLUSZCZ“, WARSZAWA, SOLEC 87.